

comunità di apprendimento, significa creare relazioni di fiducia, rispetto, reciprocità, dove studenti e docenti diventano corresponsabili dei processi gestionali e formativi. Si tratta, ancora una volta, di *capovolgere*, ripensare e bilanciare funzioni e ruoli studente-docente, alla possibilità non di fornire un servizio predefinito in ogni sua parte, ma di poterlo co-costruire, grazie al contributo di tutti gli attori coinvolti.

In conclusione, il filo rosso che tesse la trama del volume è l'invito al cambiamento, alla trasformazione e alla modernizzazione dei contesti accademici, dove i temi del coinvolgimento olistico (corpo, mente, emozioni), della felicità e del benessere delle persone, del diritto e accessibilità, della partecipazione attiva degli attori, del dialogo, del "potere" decisionale, gestionale e organizzativo degli studenti, delle strategie per l'apprendimento personalizzato e trasformativo, dei metodi attivi, dell'apprendimento esperienziale e delle partnership interne-esterne, dell'autenticità relazionale studente-docente, diventano strumenti per la sua realizzazione. La forza del testo quindi, risiede nell'essere una guida per il docente con una triplice funzione: da un lato, si configura come manuale che con le sue numerose riflessioni teoriche, orienta il lettore all'approfondimento di alcuni temi, dall'altro come fonte di strategie e pratiche operative, perché ogni contributo porta esemplificazioni di tecniche o esperienze realizzate, a volte, facilmente riproducibili; dall'altro ancora si presenta come strategico strumento riflessivo, capace di rivolgersi direttamente al lettore, ponendogli delle domande prima di passare al contributo successivo, invitandolo così ad interrogarsi, a fermarsi e fare pausa. Strategia quest'ultima che le editrici, per consentire al testo di completare il suo compito e mantenere costante l'*engagement* del lettore, hanno voluto probabilmente utilizzare, nella logica di un continuo processo di riflessione e apprendimento. In questa prospettiva allora, forse, il titolo del libro avrebbe dovuto essere completato con: "*Coinvolgere per insegnare ed apprendere*". Questo, avrebbe reso immediatamente visibile che il messaggio è soprattutto rivolto a coloro che finora, hanno detenuto il "potere" dell'azione educativa, volendo far riflettere sul fatto che dalla loro capacità di ripensarsi come docenti-facilitatori, dipende la possibilità di generare cambiamento. Infatti, proprio il tema del legame come relazione autentica, sempre presente nel volume, porta a riflettere sul termine "in-segnare", inteso come la capacità di lasciare dei "segni", di scrivere nell'altro una storia che si può sviluppare; infatti, come sostiene Ricoeur ciascuno può "narrare se stesso" (1985) ed esprimersi, perché qualcun altro ha saputo scrivere nella sua anima. Pertanto non si può pensare di promuovere apprendimento se prima non si lasciano dei "segni", tramite il coinvolgimento, l'interazione autentica e l'*empowerment*.

Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma, 2017, pp. 217
di Stefano Gonnella

Volendo distillare il senso filosofico del volume e provare a restituirlo in due parole, l'espressione più adatta, o quanto meno una delle più aderenti, potrebbe es-

sere senz'altro «primato della relazione». L'idea di «relazionalità come tessuto connettivo di ogni dimensione della realtà» (p. 21) rappresenta, infatti, il nucleo teorico del progetto didattico sviluppato da Modugno nell'a.a. 2016/2017, all'interno dell'insegnamento di Storia della filosofia da lei tenuto per il corso di studio in *Scienze pedagogiche e dell'educazione* presso l'Università di Genova, e di cui il libro rappresenta un dettagliato resoconto. Ma oltre al resoconto di un'esperienza educativa in tutte le sue fasi, dal concepimento iniziale alle metodiche sperimentali adottate in aula, fino all'analisi conclusiva degli esiti, il libro vuole attestare, come l'autrice precisa nella sua premessa, un preciso «modo di concepire sia la filosofia sia la formazione sia l'attività docente» (p. 15). Questa triangolazione è appunto uno dei luoghi in cui si afferma la priorità speculativa della relazione. Relazione che in questo caso implica una comunicazione e uno scambio reciproco tra gli ambiti della filosofia, della pedagogia e della didattica, un tema, questo, già affrontato da Modugno in un suo testo precedente – *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola* (2014) – e ulteriormente sviluppato nel presente lavoro, nello sforzo di chiarire il «ruolo che la filosofia può svolgere nella formazione di futuri educatori» (p. 29).

Il progetto di ricerca presentato nel volume scaturisce da un'esigenza di riflessione autocritica sulle pratiche di insegnamento e sperimentazione adottate dall'autrice negli anni accademici precedenti, a partire appunto da una ricognizione dei limiti e dei fattori di inadeguatezza nell'impostazione didattica allora ritenuta più efficace (pp. 54-57). L'intero lavoro è stato compiuto in collaborazione con tre allievi del corso di Laurea magistrale in *Pedagogia, ricerca e progettazione educativa* – Helena Barbera, Matilde De Poli e Andrea Maragliano – i quali, oltre a partecipare attivamente alla ricerca, hanno curato alcuni capitoli del libro, occupandosi in particolare degli aspetti più tecnici dell'elaborazione e dell'analisi statistica dei dati raccolti durante lo svolgimento del progetto.

Nella sua «Prefazione», Andrea Traverso, ricercatore di Metodologia della ricerca educativa, presenta sinteticamente quelle che definisce come le due anime del volume: la filosofia, «nucleo culturale» metodologicamente saldo ma capace di modularsi in modo dinamico e imprevedibile, e la pedagogia, con il suo richiamo alla responsabilità e all'attenzione nei confronti degli studenti, vale a dire, alla cura che ogni autentica relazione formativa non può non richiedere (pp. 13 s.). Mantenendo l'immagine soave, si potrebbe aggiungere che nello spazio creato dall'incontro fra queste due anime, compare fin dalle prime pagine il paradigma dell'apprendimento trasformativo, uno dei riferimenti teorici dichiarati dell'intero progetto. Più didascalicamente, al momento di definire strategie e finalità della ricerca nelle loro riunioni preliminari, i membri dell'équipe hanno formulato il senso complessivo del progetto come un tentativo di «potenziare la qualità del servizio formativo per gli studenti del primo anno, affinché l'insegnamento di Storia della filosofia contribuisse con la massima efficacia ad avviare positivamente il loro percorso accademico» (p. 66). Al di là dell'obiettivo *formativo*, inteso come incremento dell'efficacia dei consueti metodi di insegnamento di una specifica disciplina, nell'impostazione del progetto si è dunque configurato ed è diventato chiaramente prioritario un obiettivo *trasforma-*

tivo, nella «persuasione che proporre l'apprendimento della filosofia tramite una didattica partecipativa avrebbe favorito maggiore riflessività, consapevolezza e autonomia» negli studenti coinvolti nella sperimentazione (ibid.).

In questa prospettiva, pertanto, la didattica dovrebbe assecondare e accompagnare la produzione della conoscenza, piuttosto che limitarsi ad essere una tecnica per la trasmissione di conoscenze inerenti alla storia del pensiero filosofico. Si tratta quindi di predisporre a «una didattica attiva e partecipativa, che consenta ai ragazzi di essere attori e non spettatori della pratica filosofica» (p. 40). Ma cos'è, cosa potrebbe essere la pratica filosofica all'interno di un contesto formativo universitario?

Per cogliere adeguatamente la risposta che il volume dà a questa domanda, è il caso di tenere presente la modalità con cui ha lavorato l'équipe di ricerca, a partire dalla sua costituzione iniziale, che ha visto, come già detto, l'inserimento di tre studenti. La dimensione relazionale e partecipativa che, come un basso continuo, attraversa e ispira ogni aspetto delle proposte didattiche di Modugno, in questo caso è stata messa in atto fin dal primo momento, improntando ruoli e comportamenti dei ricercatori riuniti in un gruppo dai connotati aperti e in evoluzione, a cavallo tra il team di progetto e la comunità di pratica (p. 57). Pur essendo composta di una docente, con compiti di guida e coordinatrice, e di tre studenti senior, che per quanto dotati e motivati, mantenevano un loro ruolo di allievi, l'équipe ha lavorato in un clima di dialogo, ascolto e supporto reciproco, mantenendo un atteggiamento di apertura alle molteplici e a volte discordanti prospettive da cui considerare le questioni da affrontare. Il primo elemento qualificante del progetto, dunque, è stata l'istituzione di una rete di relazioni connotate da rispetto, interdipendenza e corresponsabilità (p. 59).

In questo procedere, come rileva l'autrice, è stato messo in pratica il metodo erotematico, tipico della filosofia dialogica, intessuto di domande fatte per chiarire finalità e obiettivi della ricerca, ma poste anche per condividere iniziative e spunti personali su cui costruire insieme una risposta. Così facendo, i membri dell'équipe si sono trovati ad esercitare molte delle competenze che avrebbero dovuto essere successivamente promosse negli studenti coinvolti nella sperimentazione didattica (p. 64). In prima istanza, quindi, si può parlare di pratica della filosofia rispetto al modo in cui sono state poste e affrontate le questioni dagli stessi ricercatori.

Le domande da cui è poi scaturita la ricerca vera e propria si sono precisate, come già accennato, sotto il pungolo teorico dell'apprendimento trasformativo, al crocevia interdisciplinare di filosofia e pedagogia, mettendo in relazione l'innegabile fecondità che un apprendistato filosofico può avere nel processo di formazione degli allievi con la necessità di incarnare questo peculiare apprendistato in uno stile didattico e in un contesto formativo specifico. Riguardo alla Storia della filosofia, dunque, la questione di ricerca è stata posta in questi termini: «Come potrebbe essere strutturata l'attività didattica di questo insegnamento per tendere allo sviluppo di competenze filosofiche proprie dell'essere persone, educatori e cittadini?» (p. 67).

Prima di tentare di mettere a fuoco, per quanto possibile, la semantica delle competenze filosofiche, si può rilevare come il programma di Modugno, ricercatrice di Filosofia teoretica, comprenda il generoso proposito di avviare la riflessione non sol-

tanto attraverso stimoli intellettuali, bensì sollecitando anche un coinvolgimento affettivo ed esperienziale degli studenti. Ed è appunto a tal fine che l'attività didattica in aula è stata articolata attorno a tre questioni, sicuramente dotate di un alto tasso di riconoscibilità e immediatezza, ma oltre modo complesse e rappresentative di altrettante ripartizioni disciplinari della filosofia: *chi sono io? che cos'è verità? che cos'è bene?* In questo modo, gli studenti sono stati introdotti nei territori dell'antropologia filosofica, della teoria della conoscenza, dell'etica, mantenendo, per così dire, un legame diretto con i loro personali vissuti. In altre parole, «l'insegnamento di Storia della filosofia è stato ripensato cercando di coniugare la filosofia come disciplina alla filosofia come approccio alla vita» (p. 109).

Il circolo virtuoso che connette filosofia, pedagogia e didattica, come ci ricorda il sottotitolo del volume, dovrebbe essere messo in moto dal costruito teorico delle competenze, assunto come lo strumento principale per concepire un'effettiva innovazione dei modelli di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, per quanto dilagante e pervasiva possa risultare nell'ambito dell'educazione contemporanea – si veda, come esempio su tutti, il recentissimo *OECD National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*, il report dell'OCSE che individua le sfide e le aree d'intervento per lo sviluppo delle competenze nel nostro Paese, presentato a Roma lo scorso 5 ottobre al Ministero dell'Economia e delle Finanze – la nozione di competenza risulta alquanto oscura e bisognosa di precisazione, come del resto segnala la stessa autrice, quando ci ricorda che è tuttora «arduo definire che cosa sia la competenza e intendersi su lessico e contesto quando se ne parla, per cui tentarne nuove e sempre più calzanti definizioni non chiude la questione ma ne apre altre» (p. 74). Eppure, nonostante il fatto che alle perplessità concettuali si aggiungano difficoltà procedurali, soprattutto per quanto concerne quantificazione e validazione dei risultati, la questione delle competenze è comunque vista come un terreno su cui progettare e fare sperimentazione (pp. 153-166). Si comprende così la ragione per cui, oltrepassando le esigenze istituzionali di conseguimento dei crediti formativi, l'intenzione primaria delle attività didattiche sviluppate nel progetto sia stata quella di promuovere un miglioramento delle capacità degli studenti che fosse da loro stessi direttamente percepito (p. 73), cercando quindi di passare dalla focalizzazione sulla prestazione a quella sulla padronanza acquisita (p. 74). Resta comunque un problema, trattandosi di progettazione didattica: come tradurre le buone intenzioni in dati verificabili e controllabili?

Appunto per risolvere la questione del monitoraggio e della valutazione dell'apprendimento, l'équipe di ricerca ha cercato di elaborare procedure che fossero il più possibile rigorose e attendibili. Le attività didattiche sono state così cadenzate da un questionario di avvio, tre prove intermedie, un colloquio finale e un questionario conclusivo (p. 76). Senza mai dimenticare, però, che «le stesse prerogative delle competenze – la loro natura processuale, situata e complessa – le rende difficili da osservare» (p. 75). In altri termini, nell'impostare un processo di insegnamento e apprendimento della filosofia secondo il costruito delle competenze non è possibile adottare criteri di standardizzazione e generalizzazione, bensì ogni intervento o proposta didattica dovrebbero essere modulati sul singolo studente (p. 93).

La raccolta e l'analisi dei dati, pertanto, sono state articolate con la consapevolezza di questo ineludibile presupposto, ai limiti del paradosso, tentando comunque di salvaguardare il rigore e la scientificità delle procedure. Ecco quindi che gli elementi emersi dalle risposte date al primo questionario di avvio sono serviti per mettere a fuoco le differenze individuali tra gli studenti, sia nella preparazione di base che nella motivazione allo studio. Nell'impostazione della proposta didattica, privilegiando il processo di coinvolgimento e di crescita personale, si è rivelato particolarmente efficace il lavoro in piccoli gruppi. Alle lezioni cosiddette "plenarie" sono state alternate lezioni "laboratoriali", con la possibilità di lavorare in gruppi impostati secondo il paradigma della comunità di apprendimento, guidati da un intento che «non era solo quello di aumentare le conoscenze relative alla disciplina, ma di suscitare e facilitare un approccio consapevole e responsabile al pensiero e al pensare» (p. 93).

Aggiungendo qualche dettaglio redazionale, il testo si presenta suddiviso in tre parti, dedicate rispettivamente al quadro teorico di riferimento, al percorso di ricerca sviluppato e alle riflessioni finali sul lavoro compiuto. Sono riportati meticolosamente i modelli di questionario adottati, le schede di progettazione e le rubriche di valutazione, le differenti modalità di intervento didattico nonché le elaborazioni statistiche utilizzate nell'analisi dei risultati. Tutto questo per dire che il testo curato da Alessandra Modugno e dai suoi allievi può essere un utile esempio e un valido canovaccio per cimentarsi in una sperimentazione didattica aperta in ambito filosofico, ma anche un dispositivo per riflettere sulla natura e la diffusione di quelle che l'autrice, adottando un lessico pedagogico, definisce come "buone pratiche". Se una buona pratica in genere si qualifica per il valore dei risultati ottenuti rispetto ad altre prassi, nel campo della didattica della filosofia sarebbe limitante concentrarsi solo sugli esiti quantitativi dell'apprendimento. Una nuova didattica dovrebbe appunto riuscire nell'ardua impresa di connettere la trasmissione istituzionale del sapere filosofico con l'esigenza di far acquisire agli allievi la capacità di esercitare un pensiero critico. Ovvero, come ribadisce l'autrice, l'apprendimento della filosofia, più che nella trasmissione di conoscenze, dovrebbe consistere soprattutto nell'acquisizione e nello sviluppo di competenze filosofiche (p. 193).

L'apprendimento filosofico più importante e significativo non è dunque quantificabile o convertibile in crediti formativi, bensì consiste nella «scoperta di poter modificare lo sguardo o la prospettiva di osservazione» da parte dello studente rispetto alle situazioni esistenziali – complesse, inafferrabili, spesso dolorose – che lo riguardano direttamente e dunque anche rispetto alla consapevolezza di sé (p. 151). Claudio La Rocca, nella sua "Postfazione" al volume, ricorda opportunamente che «la filosofia si lega, in linea di principio e potenzialmente (...) alla "percezione" (...) delle strutture concettuali delle nostre forme di vita, e quindi anche della loro mobilità, pluralità e possibilità di trasformazione» (p. 201). La dimensione esperienziale della filosofia implica sicuramente un mutamento dell'abituale prospettiva di pensiero, così come lo sviluppo di competenze filosofiche va di pari passo con l'esercizio del pensiero critico, ma occorre tener presente che la filosofia «si sviluppa fin dall'origine in una dimensione che oltrepassa la distinzione tra competenze e contenuti» (p. 207).

Nell'ansia di cogliere evidenze e di quantificare risultati, il rischio sempre in agguato è che alla filosofia vengano sovrapposti dei modelli disciplinari eteronomi e fuorvianti. La nozione di competenza, oltre a richiedere ulteriori riflessioni al fine di stabilirne l'effettiva consistenza, in campo filosofico forse dovrebbe essere ricondotta all'acquisizione di maggiori capacità di giudizio e autonomia di pensiero, sfuggendo all'equivoco, ideologico più che didattico, che questo genere di competenze, se così vogliamo definirle, siano misurabili attraverso test o altre tecniche standardizzate di rilevamento.

La sintesi più efficace del lavoro compiuto attraverso questo progetto di ricerca sta in fondo nella constatazione che «la domanda di filosofia nelle giovani generazioni non è spenta, ma si articola con un linguaggio che richiede a ricercatori e docenti di mettersi in discussione e in gioco in modo nuovo, pur nella fedeltà a istanze teoretiche che restano perenni» (p. 151). E tra queste istanze, come il volume stesso sembra evocare e confermare sottotraccia, rimane l'irriducibilità del pensiero a sequenze di formule, schemi, docimologie e casellari. Mantenersi fedeli a questa idea di filosofia è forse il modo migliore per mettersi in gioco in modo nuovo e coinvolgere gli allievi nell'avventura infinita del pensiero, sollecitando in loro riflessività, consapevolezza e autonomia.